

Primera edición, mayo de 1997

Fuentes para la Transformación Curricular: Educación Artística y Educación Física

INDICE

Presentación / 7

Fuentes para la Transformación Curricular / 9

Educación Artística

Ana Lucía Frega / 13

Gloria Tapia de Osorio / 65

Roberto Vega / 157

Educación Física

Raúl Gómez / 231

PRESENTACION

A partir de 1993 comenzó un proceso inédito de Transformación Curricular Federal, acorde con lo previsto por la Ley Federal de Cultura y Educación. Dicha ley dispuso que el Consejo Federal de Cultura y Educación, presidido por el Ministro de Cultura y Educación de la Nación, aprobara Contenidos Básicos Comunes para todo el país. Hasta ese entonces, los procesos de cambio curricular se realizaban en forma heterogénea y no coordinada en los diferentes contextos provinciales, desperdiándose esfuerzos y energías, que podrían redituarse en un más profundo y extendido mejoramiento de la calidad de la educación nacional.

El primer paso de este nuevo proceso consistió en acordar en el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación una metodología de trabajo. De acuerdo con ella, el proceso de elaboración de los Contenidos Básicos Comunes (CBC) debía tomar en cuenta diferentes fuentes: las necesidades y demandas de la población, el estado de avance del conocimiento y las buenas prácticas docentes.

Para eso se propuso realizar una serie de actividades que, mediante la consulta a distintos sectores, permitieran recabar información adecuada y actualizada. Se llevaron a cabo encuestas y entrevistas a organizaciones no gubernamentales, a empresarios y trabajadores, a jóvenes, a las familias, a investigadores, a académicos y a docentes.

La colección *Fuentes para la Transformación Curricular* presenta una parte importante de los resultados de esas consultas.

Los primeros volúmenes recogen los aportes de especialistas de más de veinte disciplinas, que fueron definidas por el Consejo Federal de Cultura y Educación como columnas vertebrales para la selección de los contenidos. Los especialistas consultados representan diferentes enfoques de cada campo y trabajan en instituciones diversas de todo el país. Cada uno de ellos consultó, a su vez, con un número de colegas, a partir de cuyos aportes concretó la propuesta.

Los volúmenes siguientes recogen aportes de las consultas e investigaciones acerca de las demandas que diferentes sectores de la sociedad argentina esperan que la educación atienda.

Los materiales que se publican sirvieron de base para elaborar borradores de trabajo que, luego de un arduo proceso de compatibilización, se transformaron en los Contenidos Básicos Comunes aprobados en diciembre de 1994 y revisados por primera vez en agosto de 1995. Los borradores se nutrieron también de propuestas curriculares renovadas a partir de 1984 y vigentes en varias jurisdicciones, y de contenidos básicos y diseños curriculares de otros países del mundo. Aquellos fueron discutidos por cientos de docentes en seminarios federales, regionales y provinciales.

Pero, además de ser utilizados como fuentes para la selección y organización de los CBC, los planteos y sugerencias que se recogen en esta colección contienen precisiones, comentarios, orientaciones pedagógico-didácticas, reflexiones y bibliografía, que serán de gran utilidad a lo largo de todo el proceso de transformación curricular que establece la Ley 24.195.

En efecto, los CBC constituyen el eslabón fundamental del *primer nivel de especificación curricular*, el que corresponde a los acuerdos nacionales. Son un punto de llegada, pero son también un punto de partida para una nueva etapa en el mejoramiento de la calidad y la promoción de la equidad, la eficiencia y la participación en la educación argentina.

En esta nueva etapa cabe ahora proceder a la adecuación o elaboración de los diseños curriculares a nivel de cada jurisdicción educativa, es decir, de las provincias y de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Esta adecuación o elaboración constituye el *segundo nivel de especificación curricular*. La colección *Fuentes para la Transformación Curricular* constituirá, sin duda, un adecuado material de consulta para el trabajo de los docentes y equipos técnicos que lo lleven adelante.

Al mismo tiempo que se lleva a cabo la adecuación o elaboración de los diseños curriculares provinciales, las escuelas comienzan a trabajar en el *tercer nivel de especificación curricular*, al desarrollar sus propios Proyectos Educativos Institucionales (PEI).

Muchos equipos de trabajo, constituidos por docentes al frente de aula, directores, supervisores, etc., desearán conocer con más detalle los aportes que realizaron académicos, profesores, jóvenes, familias, empresarios, investigadores, organizaciones no gubernamentales, que se publican en esta colección. Contrastarán sus ideas con las de ellos. Podrán ampliar su espectro de bibliografía a consultar. A todos ellos, también, van destinados los volúmenes de *Fuentes para la Transformación Curricular*.

Lic. Susana B. Decibe
Ministra de Cultura y Educación de la Nación

Fuentes para la Transformación Curricular.
Educación Artística

Educación Artística

Ana Lucía Frega

Profesora Nacional Superior de Piano, Conservatorio Nacional de Música “Carlos López Buchardo”. Profesora Titular interina del Seminario de Metodología Comparada, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Rosario.

SUMARIO

- I. Enfoques para el abordaje de los Contenidos Básicos Comunes desde el área de la Educación Artística
 - 1. El arte
 - 2. Artes del espacio y del tiempo
 - 3. Lenguajes y actividades: una sugerencia
- II. Propuesta de Contenidos Básicos Comunes de la Educación General Básica
 - 1. Competencias para el final de la EGB
 - 2. Enfoques de CBC para la EGB
 - 3. Acerca de los proyectos inter o pluridisciplinarios
- III. Propuesta de CBC para la Educación Polimodal
- IV. La formación docente
- Bibliografía
- Anexo: Criterio de consulta y nómina de colegas consultados

I. ENFOQUES PARA EL ABORDAJE DE LOS CONTENIDOS BASICOS COMUNES DESDE EL AREA DE LA EDUCACION ARTISTICA

“Llego a preguntarme a veces si las formas superiores de la emoción estética no consistirán, simplemente, en un supremo entendimiento de lo creado.”

Alejo Carpentier, *Los pasos perdidos*

1. El arte

“Arte”, en su primera acepción, significa “virtud e industria para hacer bien una cosa” (*Diccionario manual e ilustrado de la lengua española*, Real Academia española, Espasa Calpe S.A., Madrid, 1950). En la segunda, “acto mediante el cual imita o expresa el hombre lo material o lo invisible, y crea, copiando o fantaseando”. Cuando se le antepone el adjetivo “bella”, leemos “cualquiera de las que tienen por objeto expresar la belleza”.

Estas tres acepciones permiten abarcar el perfil funcional del área de la expresión estética y comprender globalmente, inclusive, los procesos operativos que generarán, en el alumno, las situaciones de aprendizaje escolar.

Se trata, según la primera de las acepciones citadas, de desarrollar habilidades, destrezas y hábitos en el contacto directo con cada una de las manifestaciones artísticas que se encuentran a la disposición del hombre.

La noción de *virtud* se refiere a la capacidad volitiva de enfocar la realización de las cosas, mientras que *industria* abarca, específicamente, la tarea, el hacer en sí. En suma, como corolario de esta reflexión, se desprende que la nota del aprendizaje escolar pasará, en el área de la expresión estética, por el interés que resulte de la motivación; por la manipulación (en sentido figurado) de los materiales propios de cada lenguaje del arte; por la observación de los elementos constitutivos de cada lenguaje, generándose acopio de información; por el manejo técnico necesario para que dicha manipulación (siempre en sentido figurado) garantice la progresiva adquisición de las técnicas necesarias a la virtualización de la expresión. Porque “todo individuo tiene la absoluta necesidad de expresar sus ideas, sensaciones, sentimientos, de diversas maneras, con diferentes materiales” (Alicia Herbón, 1975, *Educación y expresión estética*, Buenos Aires, Plus Ultra, p. 12).

Se aborda el análisis de la segunda acepción. Esta abre dos caminos, que coinciden con los mecanismos de aprendizaje reconocidos por la psicología educativa contemporánea, quizás en relación con las funciones propias de los dos hemisferios cerebrales. Se atribuye al hemisferio izquierdo la función verbal y el manejo del pensamiento racional y lineal; el hemisferio derecho, por su parte, genera la intuición y está asociado con la formulación de metáforas y con la fantasía. Debe puntualizarse que, en el vivir del ser humano, ambos hemisferios y sus respectivas funciones interactúan constantemente, aunque la ciencia no haya logrado describir aún la modalidad funcional de dicha interacción.

Uno de esos caminos, que es el *imitativo*, se refiere a la observación que debe acompañar las manipulaciones más arriba mencionadas. Los mecanismos imitativos son una instancia propia del desarrollo de la percepción y de la consiguiente cognición. Esta última, en una primera etapa, será netamente descriptiva, para dar lugar sólo más tarde, en la etapa de la pubertad y de la adolescencia, a las definiciones teóricas, conductas racionales que el sistema educativo también debe procurar en esta área.

El segundo camino, el que se refiere a la *expresión* y la *creación*, debe desarrollarse en paralelo con el anterior. La interacción y el intercambio entre ambas conductas debería ser una constante de la acción educativa del docente del área de la educación estética.

También, en esta circunstancia creativa, el sujeto de la educación aplicará el fruto de sus percepciones y utilizará los lenguajes y técnicas aprehendidos. Al progresar el proyecto educativo escolar que desenvuelva el área de la expresión estética con ofertas diversificadas, el sujeto irá descubriendo sus propias capacidades y aficiones artísticas, identificando aquellos medios o lenguajes del arte que le resultan preferidos, con una visión que se refiere al enriquecimiento de la persona, en tanto procura un enfoque estético de la vida. Además, sobre el fin de la EGB, el sujeto de la educación podrá optar en materia de vocación, valorando porque conoce y ejerce los lenguajes del arte, pudiendo definir una formación artística profesional o enfocar el arte como alternativa de lo que será su opción laboral.

Contemplando la tercera acepción, cabe, en primer lugar, reflexionar sobre la noción de Belleza. Si bien es ésta una noción elusiva, básicamente cultural y, en consecuencia, histórica, puede afirmarse que todo arquetipo de Belleza responde a razones de orden, equilibrio y proporción. Estas nociones se irán adquiriendo gradualmente, como emergentes naturales de las operaciones de la manipulación y de la cognición.

Descubrir y apreciar la Belleza no es tarea sencilla. La concreción de arquetipos varía cultural e históricamente. Sin embargo, por ser las nociones de equilibrio, orden y proporción válidas en todos los aspectos de la vida, se desea que durante la EGB el educando disponga de actividades que le faciliten: a) comprender el significado de estos conceptos, y b) aplicarlos a la evaluación de su propia creatividad y

de la de sus pares. Así, será flexible en la contemplación de la virtualización artística de estos conceptos con perspectiva histórica amplia, y con identificación en su propio ámbito cultural.

En consonancia con lo enunciado hasta aquí, vale la consideración siguiente:

La clasificación de las artes ayuda a comprender la naturaleza, sentido y valor de cada una. Filósofos y estetas se aplican a estudiarlas, entre ellos Emile Alain, Charles Laló, Moholy Nagy, Gillo Dorfles, Gastón Bachelard, Ortega y Gasset, etc. En realidad es la obra de arte lo que cuenta, sus leyes son extraídas *a posteriori* y mudables, según el análisis e interpretación que sufren.

Para ser creadas y captadas las artes se apoyan en los sentidos, a veces en más de uno simultáneamente.

(...) Todas las artes tienen de común, según su propia ley:

- estructura
- equilibrio
- proporciones
- forma
- ritmo
- composición
- también color y movimiento, reales o ilusorios.

El cuadro siguiente aclara ésta y otras coordenadas de las artes:

Arte	Creación	Ejecución	Tiempo	Espacio	Visual	Audit.	Tact.	Kin.
poesía	indiv.	—	<			pred.	part.	part.
literat.	"	—	<					
escultura	"		<>		predom.		"	"
pintura	"		>		"		"	"
fotografía	"		>		"			
arquitect.	colec.		<>		"			
danza	indiv. o col.	interp.	<>		"			pred.
mímica	"	"	>		"			"
música	indiv.	"	<			pred.		
canto	indiv. o col.	"	<			"		
teatro	colec.	"	<>		"	"		"
diseño	"	"	>		"			
cine	"	"	<>		"	"		"

(A. Pollesi, M. C. Rovira, B. Lisardy, 1982, *El lenguaje gráfico y plástico*, Edilyr S.A.R.O.U., p. 102.)

La percepción del arte en sus diversas manifestaciones, que generará la descripción de rasgos de cada lenguaje, permitirá al docente la concreción de situaciones de aprendizaje aptas para la ejercitación del juicio subjetivo, diferenciándolo del juicio objetivo, sustento ambos de la contemplación y valoración de la expresión estética.

El ejercicio del primero, el subjetivo, llevará al sujeto a la autoevaluación, a la comprensión y ejercicio en los principios formales que rigen su propia expresión, aun en la máxima originalidad; asimismo, y por la extrapolación de los datos que resultarán de esta introspección, puede comenzar a entender y valorar la expresión de sus pares, de sus compañeros. Más tarde, los de su comunidad de pertenencia, es decir, el arte argentino.

De cumplirse estos mecanismos, el sujeto de la educación irá, progresivamente, incorporando el ejercicio del juicio crítico, iniciándose y desarrollando las conductas propias de la observación razonablemente objetiva de estilos distintos y de creaciones diferentes.

Estos dos enfoques, el subjetivo y el objetivo, facilitarán la interacción social, la creación o recreación colectiva, la comprensión de las culturas de diferentes épocas, tanto occidentales como orientales, africanas o americanas.

2. Artes del espacio y del tiempo

Corresponde señalar que las artes no pertenecen todas a un único modo de existencia. Ya los griegos, en la antigüedad clásica, diferenciaron las artes del espacio de aquéllas del tiempo.

Esta intuición genial es totalmente demostrada por el desarrollo de la moderna psicología de la percepción. No se desenvuelve de la misma manera el acto perceptivo a partir de todos los sentidos, es decir, *los modos de conocer* difieren de una a otra arte.

Esto, expresado en términos epistemológicos, significa que los modos del conocer son *esencialmente* diferentes entre las artes. Se utiliza aquí el término *conocer* en el sentido amplio de entrar en interrelación operativa, cognoscitiva y valorativa con el mundo. En esta área, el mundo de las artes.

Cuando la vista, relacionada con el tacto quizás, contempla una obra artística —fotografía, pintura, escultura— la totalidad de la obra se encuentra presente permanentemente ante el observador.

En cambio, cuando se contempla arte con la audición, si se trata de la música, sólo la memoria, al concluir el desarrollo de la obra en el tiempo, podrá globalizar la percepción.

Si se trata de una obra de teatro, donde el texto acompaña la comprensión, el mecanismo de la percepción abarca sensaciones visuales sucesivas, decodificación de

gestos y sensaciones kinestésicas, captación cognoscitiva de significados. El todo, la globalización, constituye, sin embargo y también, un mecanismo de la memoria.

Contemplar una danza, un ballet quizás, significa sensaciones kinestésicas, análisis de la armonía y proporción del gesto.

En definitiva, de estos someros ejemplos, puede concluirse que, dadas las diferencias perceptivas tan notables entre las artes, que definen situaciones epistemológicas diversas, el sistema educativo tendría que ofrecer ofertas diversificadas en materia de desarrollo de la expresión estética para, además de facilitar el cultivo en un espectro amplio de las capacidades perceptivas y expresivas de los alumnos, permitir que éstos identifiquen su dominante expresiva personal y puedan concretar sus opciones.

Esto es perentorio atendiendo sobre todo al hecho de que las tecnologías contemporáneas —cine, TV, CD Rom— permiten un riquísimo panorama de interacciones espacio-tiempo. Debido a que los medios, especialmente la TV, invaden los hogares, el desarrollo de habilidades y juicios de valoración de estos medios, con fundamentación estética basada en la experiencia personal, podrían constituirse en la única garantía de que los egresados de la EGB no sean “manejados” por la comunicación de masas, sino que sean capaces, en uso de la libertad soberana de la persona humana, de optar y sostener una postura personal.

Lo que se ha expuesto hasta aquí forma parte de los logros alcanzados en la reflexión sobre la educación de la expresión estética y que se leen en la bibliografía internacional. “La alfabetización cultural [*cultural literacy*] reside en los niveles cotidianos de conocimiento que toda persona posee, por debajo del nivel experto de conocimientos propio de especialistas. El nivel medio de conocimiento cultural poseído por el ‘lector común’” (R. A. Smith, en el *Bulletin for research in music education*, summer 1993 N° 117, informe del coloquio organizado por The National Arts Education Research Center, EE.UU.) El entrecomillado está en el texto original y se refiere a la “lectura” o decodificación del arte.

3. Lenguajes y actividades: una sugerencia

Se propone en este trabajo que la EGB pueda ofrecer un espectro amplio de expresión estética al educando, tal como se ha fundamentado hasta aquí. Quizás, una bajada a la realidad de disciplinas y procedimientos, como una ejemplificación de posibilidades, promueva una mejor comprensión del marco teórico enunciado. Además, estos ejemplos sustentarán la continuación de esta primera parte. Probablemente, las adecuaciones regionales y/o provinciales deberían tener presente los siguientes enunciados, incluidos a manera de ejemplos:

Algunas actividades posibles en los lenguajes del arte

A) Música:

1. canto masivo con educación audioperceptiva,
2. creación y práctica con instrumentos rítmicos,
3. creación de temas melódicos con y sin textos,
4. audición guiada de versiones grabadas.

B) Movimiento expresivo y mímica:

1. danzas folklóricas de diversas procedencias,
2. práctica y creación en danza moderna,
3. expresión corporal sobre canciones y poesías,
4. integración del movimiento expresivo en obras teatrales.

C) Modelado:

1. con plastilina, arcilla y otros,
2. con pasta de papel u otros,
3. creación, construcción y terminación de títeres.

D) Dibujo:

1. con crayones, lápices, esgrafiados representando imágenes,
2. creación sobre poesías, narraciones, música.

E) Pintura:

1. con témpera, óleo, acuarela, otros materiales, *collage*, a partir de la percepción de la imagen,
2. imaginativos,
3. para ilustrar cuentos o narraciones,
4. para construir escenografías.

F) Grabado:

1. en yeso, madera y metales,
2. figurativos y abstractos.

G) Teatro:

1. creando breves guiones,
2. improvisando,
3. interpretando obras del programa de literatura,
4. realizando comedias con canto y danza,
5. asistiendo a funciones, para comentarlas.

H) Fotografía:

1. en blanco y negro, en colores, diapositivas,
2. desarrollando audiovisualmente temas del currículo,
3. con práctica de revelado y ampliación,
4. concurrendo a exposiciones.

I) Cine:

1. 8mm, 16 mm, con o sin sonido,
2. desarrollando temas del currículo,
3. organizando debates sobre filmes importantes.

J) Televisión:

1. tomando *tapes* para televisión,
2. visitando estudios y ateliers para formación de técnicos,
3. promoviendo encuentros con artistas de este medio,
4. criticando los programas de más atracción.

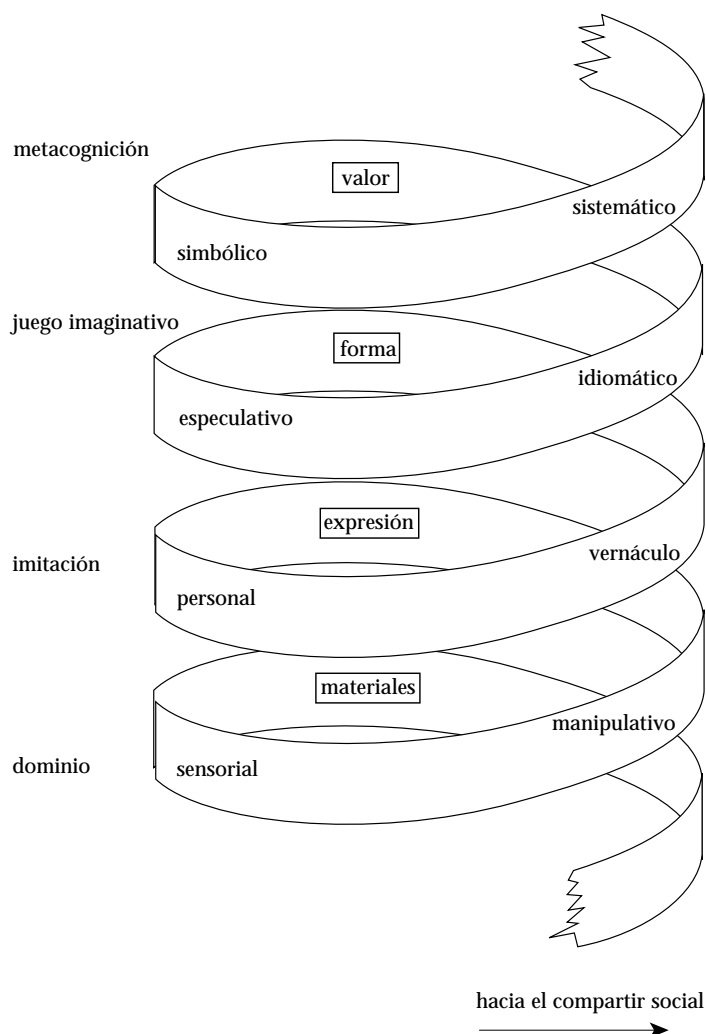
Tal como sostiene la fundamentación hasta aquí, esta oferta educativa se caracteriza por su operacionalidad y por el desarrollo de aprendizajes significativos para cada alumno.

Además de la graduación vertical del aprendizaje, propia de la dinámica de cada lenguaje e íntimamente relacionada con el modo de aprendizaje particular de cada dominante sensorial, pueden enfocarse interrelaciones horizontales entre las artes. Tienden éstas hacia la neutralización de una compartamentalización que sólo sería natural en el especialista, no en la educación general.

En la bibliografía internacional se ha ubicado el siguiente diseño en espiral, surgido de las conclusiones de investigaciones sobre el desarrollo de la capacidad crea-

tiva de los alumnos de 5 a 15 años, en experiencias de dibujo, pintura y música integradas (informes sobre esta investigación en *Research in Music Education*, ISME edición N° 2, p. 128).

Describe, permitiendo las contemplaciones y análisis horizontales y verticales, el proceso de desenvolvimiento y crecimiento del alumno en cada lenguaje estético. El diseño espiralado facilita la captación visual de dichas articulaciones. Además, si se lo interpreta en función de cada uno de los lenguajes del arte y se lo integra con las competencias que, a manera de objetivos generales de sistemas de conductas, inician la parte II de este documento, permite el diseño de lineamientos curriculares que, respetando las dinámicas propias de cada uno de los lenguajes artísticos, estimulen el abordaje de proyectos interdisciplinarios.



La columna central en recuadros gradúa el crecimiento desde la observación de los materiales, pasando por el ejercicio de la expresión y la adquisición de patrones formales, hasta alcanzar, para el fin de la EGB, la competencia para evaluar. Las columnas de los costados se refieren a los crecimientos en el manejo en sí del lenguaje (Nº 4 derecha); en el proceso, de lo concreto a lo abstracto de la cognición (Nº 2 izquierda) y del crecimiento en lo creativo, desde el dominio de los elementos de cada lenguaje, hasta la metacognición, que también puede ser denominada “intuición” e “inspiración”, tanto activa para producir, como activa para disfrutar de una obra de arte (Nº 1 izquierda).

Esta espiral sugiere la simultaneidad de crecimientos que se dan en cada persona; la nota al pie significa la integración en el entorno cultural de pertenencia, que se amplía en círculos concéntricos, hacia otras culturas en el espacio y en el tiempo.

Cierra una última cita, a manera de síntesis:

Nuestro entorno es lo que nosotros hacemos de él. Y la forma que le demos depende de cómo lo percibimos. Por medio de las artes, aprendemos a ver nuestro entorno más claramente: sentir su color, su canción y su danza; y preservar su vida y su calidad (*The Arts, Education and american panel*, 1977).

II. PROPUESTA DE CONTENIDOS BASICOS COMUNES DE LA EDUCACION GENERAL BASICA

En la primera parte se han enunciado fundamentaciones y sugerencias para el desarrollo de la expresión estética en el sistema educativo argentino.

Se han planteado las diferencias epistemológicas entre las artes del tiempo y del espacio. De aquí se deduce que el sistema debe incluir áreas diversificadas de acción estético-expresiva para facilitar el crecimiento armonioso del sujeto de la educación por la ejercitación de sus diversos “modos” de aprendizaje.

Se ha optado por un diseño común de las cuatro disciplinas propuestas —Música, Plástica, Teatro, Danza— en cinco bloques temáticos expresados de I a V, en un orden creciente de dificultades.

Se entiende que cada estado provincial, al diseñar los lineamientos locales, atenderá a la implementación de estos sectores atendiendo a los preceptos que rijan, pedagógica y didácticamente, en cada uno de ellos.

Los bloques están presentados en forma tal que permiten la elaboración de proyectos interdisciplinarios. El modelo espiralado que culmina la exposición de la primera parte facilitará la realización de los diseños de esos proyectos. Es claro que los especialistas de cada lenguaje, docentes y supervisores, deberían confluir en la reflexión de la propuesta educativa señalada en la espiral, para *después* acordar la secuencia de los objetivos comunes, las actividades y la evaluación final del proyecto interdisciplinario.

Sin embargo, y en último lugar es necesario recalcar que, *por necesidades epistemológicas propias del modo único de conocimiento de cada lenguaje artístico*, éstos no deben perder su individualidad y su dinámica propia de crecimiento educativo.

1. Competencias para el final de la EGB

Sobre el final de la EGB, en un proceso que comenzó en el preescolar, el egresado habrá desarrollado las *competencias* siguientes, al utilizar los lenguajes estéticos expresivos para:

**Competencias
cognoscitivas**

- identificar los elementos esenciales de los lenguajes artísticos frequentados;
- describir los rasgos propios de cada lenguaje artístico;
- decodificar comprensivamente los signos y símbolos del arte en su contexto histórico;
- comprender el significado del arte;
- comprender las reglas que rigen el lenguaje artístico;
- comprender los rasgos de su cultura de pertenencia;
- comprender las manifestaciones artísticas de otras culturas;
- diferenciar juicio subjetivo y objetivo.

**Competencias
procedimentales**

- discriminar sensorialmente los elementos constitutivos de cada lenguaje artístico;
- dominar las destrezas básicas de cada arte;
- manejar algunas de las técnicas necesarias para su expresión en el lenguaje preferido;
- aplicar su creatividad en la formulación de expresiones estéticas;
- abordar expresiones artísticas grupales, interactuando solidariamente.

**Competencias
actitudinales**

- expresarse individualmente con el lenguaje artístico preferido;
- ejercer la autovaloración frente al producto de su creatividad;
- valorar, aplicando juicios críticos certeros, la obra de sus pares;
- fundamentar sus elecciones estéticas, diferenciando juicio subjetivo de juicio objetivo;
- integrarse a la propia cultura;
- respetar culturas distintas de la propia;
- integrarse valorativamente en la cultura universal.

La categorización en estos tres campos permite describir el rasgo fundamental de cada sistema complejo de conductas denominado “competencia”. Las conductas operativas, en la realidad cotidiana de las actividades educativas, ponen en juego conductas de los tres campos.

Cada estado tendrá esto en consideración al abordar la construcción del currículo: objetivos operativos de las tres categorías, contenidos claros, actividades de espectro amplio en los aprendizajes, evaluaciones integradoras.

3. Acerca de los proyectos inter o pluridisciplinarios

Estos proyectos, que no deberían ser numerosos en cada año de la EGB, tienen como objetivo *facilitar* el logro de las competencias propuestas.

Si bien es cierto que las artes se diferencian, también es cierto que tienen aspectos estructurales comunes, tal como se ha planteado en la fundamentación de este trabajo.

Los proyectos, según la edad cronológica de los educandos, irán concretándose alrededor de “centros de interés”, a la manera de las unidades de aprendizaje. Temas patrios, circunstancias ocasionales, paseos, pueden generar la enunciación de una “temática” generadora de búsquedas en distintos lenguajes del arte, para la tributación en un proyecto común.

A medida que avanza la EGB y que las técnicas expresivas de las diferentes artes van siendo adquiridas, pueden transformarse ellas a su vez en fuente de proyectos pluridisciplinarios. Así, una técnica para el desarrollo del movimiento expresivo puede generar la búsqueda de una música adecuada. La “forma” de ésta, determinará la coreografía del todo. La ambientación del espacio y de las luces puede ser resuelta desde la plástica y desde el manejo del gesto en función teatral y la conexión con la literatura.

Todo este enfoque debería poner en ejercicio continuo la creatividad de los alumnos, propiciando el intercambio respetuoso de ideas, el consenso, las opciones acordadas, la elección de los haceres de cada uno a partir del interés y la capacidad y en pro de la homogeneidad del conjunto considerando detenidamente la calidad, tanto del *proceso* creativo como de los resultados.

Algunas ideas

A) Exploremos nuestro espacio (EGB, primer ciclo):

- sonidos,
- formas,
- colores,
- movimientos.

A una etapa inicial de búsqueda, localización, denominación, realización en cada arte, sigue definir un tema común y concretar la experiencia interdisciplinaria, dando *forma* a los materiales, elementos e ideas, alrededor de un texto, o una narración, o una música, o...

B) La naturaleza (EGB, ciclo medio):

- 1) Observar el entorno *natural* del ámbito escolar y organizar los elementos que los constituyen.
- 2) Contemplar obras de arte plástico buscando lo reconocido en 1).
- 3) Misma tarea, buscando lo nuevo o diferente a 1).
- 4) Sonorizar 1) ó 2) ó 3).
- 5) Incorporar, creándolos, texto, movimientos, diálogos, acción teatral.
- 6) Utilizar cámaras fotográficas, grabadores, filmadoras para registrar los distintos “productos”.

C) El rol del artista en la sociedad (EGB, tercer ciclo):

- Función de la obra de arte, a partir del análisis de los logros de los alumnos: éstos analizan, consultan diccionarios, intercambian ideas.
- Aproximar obras de arte de distintas culturas: pinturas, cerámicas, músicas, poemas... ¿Los entienden? ¿Les gustan? ¿Por qué?
- Puede abordarse la redacción de un informe escrito sobre las conclusiones.
- Sobre la base de este último, crear una obra de teatro, o imaginar una mesa redonda, o filmar un corto en TV; los alumnos “actúan” para sus compañeros, o los padres, o los docentes, o una comunidad a visitar (hospital, hogar, etc.).

Estos proyectos, incluidos a manera de ejemplo, deberían ser “planificados”. Esta labor es indispensable y significa labor en equipo docente; establecimiento de prioridades a partir de los logros de cada lenguaje; definición de objetivos, materiales necesarios y tiempo; determinación de los mecanismos evaluativos, probablemente en tres niveles: el docente evalúa; el alumno se evalúa; los alumnos evalúan a sus pares.

III. PROPUESTA DE CBC PARA LA EDUCACION POLIMODAL

A partir de las secuencias abordadas en el desarrollo de los CBC de la EGB, que habrán significado alcanzar las competencias planteadas como objetivos terminales para el área de la expresión estética, corresponderá a la Educación Polimodal la cumplimentación de la etapa definitoria y funcional para aquellos alumnos que, habiendo transitado diez años de escolaridad obligatoria, resuelvan permanecer en el sistema.

En el campo de la expresión estética, y tomando en consideración el nivel de maduración psico-social del adolescente, correspondería:

1) Propiciar el logro de una definición vocacional y orientar el estudio especializado, en el caso de detectarse aptitudes especiales; para estos casos, el sistema educativo argentino deberá prever la organización de instituciones graduadas que, a lo largo y a lo ancho de todo el país, garanticen que el talento, posible artista profesional, pueda cursar las materias de formación general *junto* con las instrumentales básicas correspondientes al núcleo temático del polimodal. Buenos ejemplos de este tipo son las Escuelas con Música, en Hungría; las Escuela de Danzas de la Opera de Paris e, inclusive, los Bachilleratos Polivalentes aplicados en la República Argentina hace ya varios lustros.

2) Favorecer las visiones históricas diacrónicas y sincrónicas del arte, con comprensión de los procesos de: a) evolución del lenguaje, b) funcionalidad, c) definición de estilos, d) interrelación arte-tecnología.

3) Favorecer el desarrollo de proyectos de interés grupal, elegidos y desarrollados por el grupo-clase y conducidos por un artista-docente-facilitador.

4) Desarrollar artesanías y/u oficios conectados con el arte de preferencia o de elección, que permitan capacitaciones laborales destinadas a que el egresado: a) conozca la "realidad" artístico-profesional que le interesa; b) evalúe su elección; c) gane un sustento; d) se ayude a financiar sus estudios académicos.

Dada la amplitud de este enfoque, que significa un cambio sustantivo con respecto al tradicional en el sistema educativo argentino, caben algunas consideraciones sobre el aspecto práctico para su implementación:

1) Los contenidos, que serán una profundización y ampliación estético-creativa de las propuestas para la EGB, no pueden ser previstos por el sistema.

2) Los contenidos surgirán de los proyectos estético/semiprofesionales (ver continuación “Posibles salidas laborales”) que cada unidad escolar promueva.

3) Estos proyectos serán conducidos por los docentes actualmente a cargo de las cátedras de Plástica (3º año) y Música (3º y 4º) para no provocar desorientación y/o desocupación.

4) Dichos docentes deberán ser reciclados con el enfoque de “Docente-animador” (ver 4º capítulo).

5) Los proyectos arriba sugeridos como metodología inter-lenguajes expresivos deben conectarse con la vida de la comunidad de inserción de cada unidad educativa.

6) La ubicación del alumno en estos proyectos debe tener un marco reglamentario dual: a) es *voluntaria* la *elección* del área de trabajo (música, teatro, etc.); b) es *obligatoria* la *permanencia* en un proyecto por año.

7) Esta flexibilidad reglamentaria es indispensable por la naturaleza misma de los proyectos inter-lenguajes expresivos. Deben tener la dinámica de taller, tiempo amplio de trabajo (no menos de 2 horas áulicas por encuentro).

8) El animador-docente, de acuerdo con los alumnos que integren el grupo, diseñará el proyecto y se elaborará un plan de trabajo cuyas líneas generales de organización deberían ser compartidos con las autoridades de la Unidad escolar a todos los efectos organizativos y prácticos.

Posibles salidas laborales: sugerencias

Música

- 1) técnico en aparatología específica (incluye reparación),
- 2) copista,
- 3) bibliotecario musical computadorizado,
- 4) luthier para instrumentos sencillos,
- 5) técnico en grabación, *collage*, etc.,
- 6) programador de efectos en computadora,
- 7) programadores de CD Rom.

Plástica

- 1) técnico en “*passe-partout*” y construcción de marcos,
- 2) bibliotecario plástico computadorizado,

- 3) serígrafo y otras técnicas similares,
- 4) especialista en iluminación de espectáculos,
- 5) programador de diseños en computadora,
- 6) programador de CD Rom.

Teatro

- 1) diseñador y realizador de utilería básica,
- 2) diseñador y realizador de vestuario,
- 3) bibliotecólogo especializado,
- 4) adaptador de obras (cooperación con literatura).

Danza y movimiento

- 1) diseñador y realizador de utilería básica,
- 2) diseñador y realizador de vestuario,
- 3) bibliotecólogo especializado,
- 4) coreógrafo “básico” para integrarse en obras teatrales.

IV. LA FORMACION DOCENTE

Durante la etapa de implementación progresiva de la EGB y la organización del Bachillerato Polimodal, la totalidad de la docencia del área estético-expresiva ha de ser reciclada o recapacitada.

Naturalmente, cada estado provincial diseñará los proyectos adecuados al currículo local oportunamente diseñado.

Desde este documento, caben algunas consideraciones sobre dicha recapacitación, ya que la misma abarca dos problemas por lo menos:

A) Docentes que ya están en el sistema (con los currículos en vigencia actualmente; son docentes de Plástica y de Música).

B) Docentes que no están en el sistema porque las disciplinas aquí propuestas no estaban incluidas en el currículo local (hay excepciones).

Con respecto al tema A, los docentes de ambas disciplinas deberán ser provistos de campos o ámbitos para la reflexión en común con el objeto de prevenir y/o encauzar: 1) el miedo al cambio; 2) la tendencia a convalidar la postura personal; 3) la tendencia a hacer *recaer* en la carencia material (aulas acústicamente preparadas, equipo, luz, espacio, agua corriente, vestidores, escenario, luces, por ejemplo) las causas de una resistencia a la renovación de enfoques didácticos; 4) superar el “miedo” a la tecnología de punta.

En el caso de los maestros del grupo A existe una doble necesidad de actualización: el lenguaje del arte varía, los artistas cultivan el pensamiento divergente y renuevan sus mensajes. A la vez, el mundo de la cultura se ha ampliado en horizontes, incluyendo el arte aborígen de distintas partes del mundo. Todo esto debe llevarse a la conciencia de esos docentes.

El otro aspecto a actualizar es el didáctico. Las ofertas metodológicas son diversas, la renovación de recursos didácticos es imperativa. Pero aquí el *equilibrio* debe comandar para favorecer el desarrollo de un proyecto educativo que promueva el

logro de las “competencias” previstas como finalidades de la EGB y que se profundizarán en la Educación Polimodal.

En el caso de los docentes del grupo B, las provincias pueden carecer de graduados en estas especialidades. En estos casos, la fórmula será recurrir a artistas del medio quienes, mediante talleres técnico-docentes, logren rápida inserción en el sistema educativo.

Se hace una necesidad recordar aquí que en los inicios de la aplicación de la Ley 1420 no había ni docentes de música ni docentes de plástica graduados en el país.

También se hace necesario puntualizar que, simultáneamente con la solución propuesta en el párrafo anterior, corresponde que las autoridades provinciales creen las carreras necesarias y actualizadas para la formación de docentes graduados en todas las disciplinas.

Con respecto a este tema, deberá pensarse en facilitar que el artista-docente encuentre su dimensión vocacional pedagógica, sin la frustración de sus posibilidades creativas como hombre o mujer que necesita realizarse y mantenerse vivo como artista.

Probablemente, las opciones y orientaciones bien enfocadas en las instituciones de grado permitan neutralizar la vieja y dañina antinomia: si se es artista, no se puede enseñar en la educación general o, lo que fue peor, los que *no* eran artistas, vocaciones frustradas, se ocupaban de las escuelas. Como sólo se da lo que se tiene, ¿no es obvio que la frustración y la desvalorización pueden haber generado su reproducción?

Volviendo a los casos planteados en el comienzo de esta parte, tanto los docentes del grupo A como los del grupo B necesitan un apoyo externo. Esta consultoría opina lo siguiente al respecto:

1) Si el sistema necesita alguna forma de supervisión administrativa, esta actividad no debería opacar la función de apoyo pedagógico y artístico que debería ser la nota de un supervisor de este tipo.

2) Es indispensable contar con asesores distritales para los distintos haceres interdisciplinarios. Se trataría de artistas con espectros amplios de accionar creativo propio, capaces de “asistir”, “apoyar” y “orientar” a los docentes-animadores. Además, pueden facilitar contactos, incluso organizarlos con los distintos ambientes propios del hacer artístico. Desde talleres y ateliers, pasando por estudios de grabación, radio y video, hasta lugares de espectáculo.

Los *contenidos* a frecuentar en los cursos de capacitación para el grupo A son los propios de las propuestas incluidas en las tres partes anteriores, es decir, los veinte bloques temáticos, cinco para cada uno de los lenguajes del Arte aquí propuestos.

Pero se hace evidente una dificultad del sistema que escapa al control o a la enunciación de soluciones por parte de esta consultoría.

Es el hecho de los llamados “profesor-taxi” en la vida docente actual. Los docentes-animadores deben estar *asentados* en un solo establecimiento escolar, en el caso de las escuelas EGB-tipo con una división por curso. Por supuesto, en las instituciones con diversas poblaciones cuantitativamente hablando, la cantidad de aquéllos será aumentada.

Ser docente-animador —estilo que debería predominar para el área de la expresión estética en la EGB y en la Educación Polimodal— es ser “consumidor de energías y de tiempo”. Encauzar *creativamente* las acciones *creativas* de los educandos de los distintos niveles previstos en el sistema que encuadra la Ley 24.195 no *tolera* la existencia de profesores “transeúntes”, “fatigados”, “deprimidos”, “faltos de estímulo” afectivo y pecuniario.

Al respecto, esta consultoría se permite concluir que, sin un apoyo integral que revalorice la noble función de educar al soberano, desde la familia, los medios y el Estado, los mejores diseños pedagógicos estarían condenados al fracaso.

A los argentinos todos nos corresponde luchar para que este cambio educativo sea un éxito. Siempre perfectible, pero éxito al fin.

BIBLIOGRAFIA

Marco general

- READ, Herbert, 1986, *Educación por el arte*, Barcelona, Paidós.
- ECO, Umberto, 1970, *La definición del arte*, Barcelona, Martínez Roca.
- GLUSBERG, Jorge, 1993, *Modernismo. Post-Modernismo*, Buenos Aires, Emecé.
- HERBON, Alicia *et al.*, 1975, *Educación y expresión estética*, Buenos Aires, Plus Ultra.
- LOWENFELD, Víctor, 1975, *Desarrollo de la capacidad creadora*, Buenos Aires, Kapelusz.

Movimiento expresivo y danza

- GRIMM, Lita T. de, *El movimiento inducido en el niño pequeño y sus agentes*, Buenos Aires, El Ateneo.
- STOKOE, Patricia, 1978, *La expresión corporal*, Buenos Aires, Ricordi.
- FREGA, Ana Lucía, 1978, *Movimiento expresivo y rítmica corporal*, Buenos Aires, Casa América.
- BOSSU, H. y CHALAGUIER, C., 1986, *La expresión corporal: método y práctica*, Barcelona, Martínez Roca.
- HUMPHRY, D., 1965, *El arte de crear danzas*, Buenos Aires, Eudeba.

Música

- DE GAINZA, V. H., 1990, *Nuevas perspectivas de la educación musical*, Buenos Aires, Guadalupe.
- FREGA, Ana Lucía *et al.*, 1984, *Educación musical y computación*, Buenos Aires, Marymar.
- FREGA, Ana Lucía, 1978, *Música para maestros*, Buenos Aires, Marymar.

- WILLEMS, Edgard, 1981, *El valor humano de la educación musical*, Barcelona, Paidós.
VIVANCO, P., 1986, *Exploremos el sonido*, Buenos Aires, Ricordi.
FREGA, Ana Lucía y VAUGHAN, M. M., 1979, *Creatividad musical*, Buenos Aires, Casa América.

Plástica

- POLLERI, A., ROVIRA, M. C. y LISSARDY, B., 1982, *El lenguaje gráfico y plástico*, R.O.U., Edilyr S.A.
ACERETE, D., 1972, *Objetivos y didáctica de la educación plástica*, Buenos Aires, Kapelusz.
BOIX, E. y CREUS, R., 1986, *El arte en la escuela*, Barcelona, Polígrafa.
AGOSTINI, F., 1987, *Juegos con la imagen*, Madrid, Pirámide.
BALADA, M., y JUANOLA, R., 1987, *La educación visual en la escuela*, Barcelona, Paidós.

Teatro

- FAST, Julius, 1983, *El lenguaje del cuerpo*, Barcelona, Kairós.
DAVIS, Flora, 1975, *El lenguaje de los gestos*, Buenos Aires, Emecé.
BONILLA, M. A., 1981, *Teatro, Arte y Comunicación*, Buenos Aires, Plus Ultra.
ELOLA, H., 1989, *Teatro para maestros*, Buenos Aires, Marymar.
MANE, Bernardo, 1972, *Títeres*, Buenos Aires, Latina.
MANE, Bernardo, 1977, *Teatro de sombras*, Buenos Aires, Latina.
MANE, Bernardo, 1986, *Del escenario teatral al muñeco actor*, Buenos Aires, Inst. Nac. Estudios del Teatro.
MANE, Bernardo, 1991, *Teatro de sombras*, Buenos Aires, Actilibros.
PAVIS, P., 1990, *Diccionario del teatro*, Buenos Aires, Paidós.

Proyectos interdisciplinarios

- FREGA, Ana Lucía, 1991, *Senderos (proyectos interdisciplinarios)*, Buenos Aires, Marymar.
GIMÉNEZ, T., CASADEMONT, E. y ANTON, M., 1986, *Música, plástica y Psicomotricidad*, Barcelona, Onda.
ESPINOSA, S., MALBRAN, S. Y FURNO, S., *Resonancias*, Buenos Aires, Ricordi.
HARGREAVES, D. J., 1991, *Infancia y educación artística*, Madrid, Morata.

ANEXO: CRITERIO DE CONSULTA Y NOMINA DE COLEGAS CONSULTADOS

Al abordar esta consultoría la redacción del Documento correspondiente al área de la expresión estética, de la elaboración de la fundamentación (1º parte) emanó su resolución de incluir una ampliación de lenguajes artísticos a la tradicional enseñanza de la Música y de las Artes plásticas.

Para abordar la redacción de un borrador de CBC para la EGB para cada uno de los cuatro campos expresivos propuestos, a saber:

- 1) movimiento expresivo y danza
- 2) música
- 3) plástica
- 4) teatro

la consultoría invitó a un grupo de colegas a integrar un grupo de apoyo interdisciplinario *ad honorem*. El mismo estuvo así constituido:

Sara BIANCHI: Directora Teatral, Titiritera, Bailarina.

Nora M. de URÍA: Maestra Normal Nacional, Profesora Nacional de Música.

Rosario GRANDI: Profesora Nacional de Plástica.

Ana FORNICOLA: Profesora Nacional de Plástica.

Olga ZAFFORE: Profesora de Danzas Folklóricas, Profesora Nacional de Música, Licenciada en Musicología.

Silvia KAEHLER: Bailarina esp. en Danza moderna, Coreógrafa,

Ana María DESCHNER: Profesora Nacional de Música, Licenciada en Musicología.

Los borradores propuestos por este equipo fueron homologados estilísticamente, produciéndose un segundo borrador, por los siguientes colegas:

Alicia de COUVE: Profesora Nacional de Música, Profesora Nacional de Historia.
Claudia DAL PINO: Profesora Nacional de Música y de Educación Musical, Traductora Pública en Idioma Inglés.

Estos borradores fueron sometidos total y/o parcialmente al estudio de las siguientes personalidades:

Marta VARELA: Compositora, Dra. Esc. de Música, U.N.R.

Amelia G. de PLANA: Profesora en Teorías Musicales, U.N.M.

Beatriz VETTORI: Artista plástica, Examinadora del Bachillerato Internacional.

Silvia MALBRAN: Pianista, Pedagoga, U.N.L.P.

Bernardo ROITMAN: Docente de Teatro, Dirección de Enseñanza Artística, Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.

Dina GRÄTZER: Pedagoga Musical, Coordinadora Niños Collegium Musicum.

Confrontados y consensuados los diferentes aportes, esta consultoría ha hecho propia la propuesta de estos CBC para la EGB.